# Estudar

**Por Pedro Demo**

O estudo bem feito sempre resulta em autoria, o que retira do interesse procedimentos de cópia, transmissão, aquisição. Estudar bem não combina com receber conteúdos simplificados, abreviados, resumidos, via aula, de tal sorte que a tarefa que ainda resta para o aluno seria copiar e reproduzir. Em suma, nem escola, nem universidade descobriram propriamente o que é estudar.

Meu objetivo é questionar a maneira como, em geral, se estuda entre nós, sem pesquisa, sem elaboração, sem leitura sistemática, sem desconstrução e reconstrução. Na escola e na universidade, estudar é o que menos se faz, gastando-se o tempo inteiro com aulas e provas. Não que estas não caibam, mas são eventos supletivos, como regra apenas reprodutivos.

Entendo por estudar a dedicação sistemática à reconstrução do conhecimento, na condição de sujeito capaz de interpretar com autonomia, desconstruindo e reconstruindo. O estudo bem feito sempre resulta em autoria, o que retira do interesse procedimentos de cópia, transmissão, aquisição. Estudar bem não combina com receber conteúdos simplificados, abreviados, resumidos, via aula, de tal sorte que a tarefa que ainda resta para o aluno seria copiar e reproduzir. Em suma, nem escola, nem universidade descobriram propriamente o que é estudar.

Em sociedades que prezam mais o conhecimento como fundamento imprescindível da autonomia do indivíduo e da sociedade, bem como da economia (Gorz, 2005), estudar vincula-se bem menos a procedimentos instrucionistas, realçando-se tendencialmente a dedicação reconstrutiva sistemática. Sabemos que os professores não gostam de estudar (Unesco, 2004), não porque não saberiam apreciar o estudo, mas por conta de uma história longa contrária a este tipo de trabalho intelectual: foram formados em instituições instrucionistas, muito distanciadas da pesquisa e da elaboração própria; conviveram com professores que não estudavam, apenas davam aula; foram avaliados sempre pela prova reprodutiva; e agora possuem um diploma, que, supostamente, os dispensaria de estudar, já que estudar é coisa de aluno! Invariavelmente, quando os professores recebem horas de estudo na semana, dificilmente as aproveitam para estudar, em parte porque, assoberbados com afazeres, precisam do tempo para outras coisas, em parte porque nunca aprenderam a estudar, em parte porque consideram estudo qualquer coisa.

## 1. NÃO SE APRENDE SEM ESTUDAR

Entre nós, aprender coincide com ter aula, e assim está exarado na LDB, quando se estatuíram os 200 dias letivos. Confundiu-se, toscamente, aula com aprendizagem, reproduzindo um dos estereótipos mais fúteis em nossa sociedade, não só no professor, mas igualmente nos pais: estes medem a aprendizagem de seus filhos pelas aulas e se irritam quando, por qualquer razão, não há aula. Estamos agora introduzindo o nono ano no ensino fundamental, sob a mesma alegação: se os alunos tiverem mais aulas, vão aprender mais. Pode não ocorrer e isto insinuam dados do Saeb (2004), surpreendente e ironicamente (Demo, 2004), como se observa na Tabela 1.

| Anos | | 1995 | 1997 | 1999 | 2001 | 2003 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Língua Portuguesa | 4ª série EF | 188,3 | 186,5 | 170,7 | 165,1 | 169,4 |
| | 8ª série EF | 256,1 | 250,0 | 232,9 | 235,2 | 232,0 |
| | 3ª série EM | 290,0 | 283,9 | 266,6 | 262,3 | 266,7 |
| Matemática | 4ª série EF | 190,6 | 190,8 | 181,0 | 176,3 | 177,1 |
| | 8ª série EF | 253,2 | 250,0 | 246,4 | 243,4 | 245,0 |
| | 3ª série EM | 281,9 | 288,7 | 280,3 | 276,7 | 278,7 |

**Tabela 1.** *Média de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática - SAEB Brasil - 1995-2003.* (Fonte: Saeb, 2004. EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio.)

Esta série histórica de cinco pontos no tempo sugere que o rendimento escolar está decaindo desde 1995, tendo ocorrido uma recuperação tímida e ambígua em 2003. De todos os modos, as cifras de 2003 continuam muito abaixo daquelas de 1995. Em 1997 foram introduzidos os 200 dias letivos e no lapso entre 1997 e 1999 nota-se a maior queda, em especial com referência à língua portuguesa: na 4ª série, a queda foi de 15,8 pontos, na 8ª série de 17,1 pontos e na 3ª série do ensino médio de 17,3; em matemática a queda foi bem menor: de 9,8 pontos na 4ª série, de 3,6 pontos na 8ª série e de 8,4 pontos na 3ª série do ensino médio. Embora não se possa atribuir esta queda ao aumento de aulas pura e simplesmente, porque pode ter ocorrido por outros fatores também, é no mínimo curioso que a introdução dos 200 dias letivos não acarretou qualquer efeito benéfico à aprendizagem. A mensagem mais insinuante da Tabela é que, continuando a fazer o que fazemos hoje na sala de aula, vamos ladeira abaixo. Estudar não é ter aula.

Esta mesma insinuação se apresenta, quando consideramos os estágios de desempenho para 2003, conforme a Tabela 2. Rendimento "adequado" é da ordem da exceção, tão diminutas são as respectivas cifras, sem falar na mais baixa: apenas 3% dos alunos brasileiros teriam tido desempenho adequado em matemática na 8ª série.

| Estágios | Muito crítico | Crítico | Intermediário | Adequado |
|---|---|---|---|---|
| 4ª série EF – L. Port. | 18,7 | 36,7 | 39,7 | 4,8 |
| 4ª série EF – Matem. | 11,5 | 40,1 | 41,9 | 6,4 |
| 8ª série EF – L. Port. | 4,8 | 22,0 | 63,8 | 9,3 |
| 8ª série EF – Matem. | 7,3 | 49,8 | 39,7 | 3,3 |
| 3ª série EM – L. Port. | 3,9 | 34,7 | 55,2 | 6,2 |
| 3ª série EM – Matem. | 6,5 | 62,3 | 24,3 | 6,9 |

**Tabela 2.** *Proporção de estudantes em estágios de construção de competências em língua portuguesa e matemática – Brasil – 2003.* (Fonte: Saeb, 2004. EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio)

Por volta de 20% dos alunos estavam na 4ª série em língua portuguesa e não sabiam quase nada (estágio "muito crítico"), sendo que esta cifra ia a 30% no nordeste. Quase

2/3 dos alunos em matemática na 3ª série do ensino médio tiveram desempenho "crítico". É de se perguntar: como pode um aluno chegar à 4ª série e não saber quase nada?... Aulas não faltam, são agora 200 dias letivos. Falta, da maneira mais ostensiva imaginável, aprendizagem. A aprendizagem pode ser obstaculizada por inúmeros fatores, também de fora da escola, em especial a condição de pobreza extrema de muitos alunos. Mesmo assim, na maior pobreza, um aluno não poderia estar na 4ª série e não saber quase nada e tendo 200 dias de aula.

| | Disciplina | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Capacitação | Língua portuguesa/série | | | Matemática/série | | |
| | 4ª - EF | 8ª - EF | 3ª - EM | 4ª - EF | 8ª - EF | 3ª - EM |
| Sem pós-graduação | 158,42 | 233,80 | 266,08 | 181,43 | 252,27 | 260,72 |
| ***Extensão*** | ***171,69*** | ***245,83*** | ***275,64*** | ***190,43*** | ***269,72*** | ***277,31*** |
| ***Aperfeiçoamento*** | ***173,14*** | ***243,33*** | ***274,37*** | ***188,01*** | ***259,28*** | ***268,94*** |
| ***Especialização*** | ***170,88*** | ***238,49*** | ***275,35*** | ***190,90*** | ***257,98*** | ***267,11*** |
| ***Mestrado*** | ***180,05*** | ***262,74*** | ***299,59*** | ***187,75*** | ***261,81*** | ***282,08*** |
| ***Doutorado*** | ***178,94*** | ***281,43*** | ***308,19*** | ***176,75*** | ***-*** | ***355,25*** |
| Sem atividade de formação continuada nos últimos dois anos | 161,50 | 235,81 | 264,71 | 172,17 | 247,40 | 261,49 |
| Com atividade de formação continuada nos últimos dois anos | 165,52 | 237,45 | 271,71 | 177,35 | 253,21 | 265,14 |

**Tabela 3.** *Proficiência média dos alunos por série e disciplina, segundo cursos de pós-graduação e formação continuada dos docentes – Saeb/2001.* (Fonte: INEP [2003:40]. Nota: EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio).

Outra ilustração desta problemática pode ser observada na comparação que o Inep faz da proficiência de alunos que estudam com professores sem graduação, com professores com pós-graduação, bem como de alunos que estudam com professores que fazem semana pedagógica com outros que não fazem (Tabela 3). Primeiro, parece claro que vale muito a pena estudar com professores que estudam: comparando-se a proficiência dos alunos que têm aula com professores sem pós-graduação com aqueles que a têm, as cifras melhoram muito, em especial com pós-graduação *stricto sensu*. Provavelmente, este efeito benéfico funda-se no fato de que, na pós-graduação, mesmo que seja *lato sensu*, os cursistas são levados a estudarem de modo mais adequado: além de aulas, lêem sistematicamente, produzem textos e elaboram uma monografia que, muitas vezes, é defendida em banca. Esta condição é ainda mais aprimorada no mestrado ou doutorado. Os professores formados, ao voltarem para a sala de aula, não dão mais a "mesma aula", de estilo tão instrucionista e reprodutivo.

Segundo, os alunos de professores que fazem formação continuada (nos últimos dois anos) comparados com alunos de professores que não fazem obtêm índices de desempenho pouco diferenciados, sugerindo não valer a pena este tipo de investimento. Com efeito, as semanas pedagógicas exaurem-se, como regra, em procedimentos instrucionistas (escutar conferências ou coisa do gênero, por exemplo). Voltando para a sala de aula, o professor continua dando a mesma aula. A diferença maior pareceria ser: na pós-graduação, estuda-se, ou, pelo menos, existiria um ambiente mais propício ao estudo, enquanto que na semana pedagógica faz-se o que se faz na sala de aula: não se estuda. Não podemos forçar tais dados porque, além de se referirem a um único ponto no tempo, não podem garantir que pós-graduação seja remédio infalível. Pode-se fazer pós-graduação instrucionista facilmente. Títulos não garantem a competência. O que garante é a aprendizagem adequada. Pode-se

aprender também de semanas pedagógicas, dependendo sobretudo do professor que a faz. Afinal, há alunos que aprendem bem apesar do professor!

Os dados insinuam que as aulas não produzem aprendizagem. É difícil convencer disso o professor, já que se identifica com suas aulas e ainda acredita piamente que o aluno precisa delas como oxigênio para sua vida. É equívoco fantástico, porque nenhuma teoria e nenhuma prática razoavelmente fundamentadas e experimentadas acolhem esta expectativa. Aprender não advém necessariamente de ensinar, porque é dinâmica de dentro para fora, tendo o aprendiz na condição de sujeito, não de ouvinte. Relembrando: Sócrates, hoje tão apreciado também em ambientes moderníssimos, virtuais, de aprendizagem (Prensky, 2001), nunca ensinou, nunca deu aula, nunca passou prova, e é considerado o educador dos educadores (Owens, 2004. Mink/Owen/Mink, 1993). Aprender pode encontrar em aulas algum suporte, mas nada além disso.

## 2. APRENDER É ESTUDAR

Aprendizagem, para iniciar, não é resultado de instrução. A biologia mostra isso hoje com grande convicção: o ser vivo é máquina autopoiética *, que funciona de dentro para fora, como sempre pensaram os educadores maiêuticos ** (Maturana, 2001. Demo, 2002). Não temos da realidade externa um xérox na cabeça, uma reprodução fotográfica, mas uma reconstrução, interpretação, na posição de observador. O computador funciona de fora para dentro, precisa de tomada elétrica, teclado, *softwares* e *hardwares*. Armazena e processa dados com perícia estupenda, mas nada interpreta, reconstrói, pelo menos por enquanto (Hofstadter, 2001). Maturana foi um dos primeiros biólogos a mostrar que a mente humana não pode, a rigor, ser instruída, rebatendo o que se tem chamado, desde então, de instrucionismo (Maturana/Varela, 1994). A mente humana não só percebe significados, principalmente cria e recria significados, manipulando símbolos não apenas na dimensão sintática (como faz o computador digital, algorítmico), mas sobretudo na dimensão semântica, complexa, não-linear.

---------------------------------------------

(*) *Autopoiésis* significa "autocriação". Muito do que o ser vivo "é" acaba determinado por aquilo que "faz". Não se pode, contudo, dizer que o ser vivo é completamente autopoiético, pois a sua carga genética, para ficarmos no campo da biologia, é sempre *dada* e não autocriada, embora tenha de ser moldada posteriormente pelo ambiente; no caso do ser humano, evidentemente, a educação é um dos fatores ambientais mais importantes (N. do E.)

(**) *Maiêutica*: Sócrates designava assim o seu trabalho de educador (dizia que era apenas "parteiro das idéias"), no qual procurava levar os seus discípulos a chegarem eles mesmos a conclusões a partir do conhecimento de que dispunham (N. do E.)

---------------------------------------------

Daí decorre que ambiente adequado de aprendizagem supõe atividades, em primeiro lugar, participativas, nas quais o aprendiz se encontra envolvido e motivado, na condição de sujeito, e, em segundo lugar, que acionem processos e dinâmicas reconstrutivas, interpretativas, sempre como autor. Entre tais atividades podemos destacar a pesquisa e a elaboração própria, individual e coletiva, através das quais se exerce a autoria do conhecimento reconstruído. Um dos resultados mais importantes deste processo é a construção crescente da autonomia humana, um dos pontos mais altos da potencialidade disruptiva do conhecimento (Burke, 2003). A autonomia não pode ser absoluta, porque colidiria com a autonomia dos outros. Faz parte dos processos educativos, tipicamente formativos, arquitetar modos conviventes de

autonomia, em especial aqueles que sabem convencer sem vencer (Demo, 2005). Ao lado da capacidade de criticar, não é menos importante a capacidade de autocrítica. Esta é a coerência da crítica.

Sem rebuscar tais fundos teóricos, podemos apresentar alguns pontos ilustrativos da aprendizagem adequada:

a) aprendizagem supõe inevitavelmente *autoria*; através dela deixamos de reproduzir para reconstruir; lêem-se autores para nos tornarmos autores;

b) aprendizagem exige *pesquisa*, como atividade autopoiética de reconstrução própria do conhecimento disponível ou novo; conhecimento não se transmite, copia, mas se reconstrói, interpreta;

c) aprendizagem pede *elaboração* constante de textos, através dos quais exercitamos a autoria e a correspondente autonomia; elaboração é indicativo forte do saber pensar, à medida que estruturamos as idéias sob a égide do sujeito;

d) aprendizagem reclama *leitura sistemática*, tanto para acompanhar a evolução da discussão, quanto para ter idéias pertinentes a serem reconstruídas; quem lê bem possui referências, apoios, contraposições;

e) aprendizagem se expressa na arte de *argumentar* e contra-argumentar, com base na autoridade do argumento; desfaz-se do argumento de autoridade que, propriamente, não é argumento nenhum; sabe montar seu discurso próprio com suficiente qualidade intrínseca, por conta da reconstrução inteligente e arguta do conhecimento;

f) aprendizagem aparece na habilidade de *fundamentar* o que se diz, mantendo a percepção de que nada se diz em última instância peremptória; o fundamento maior é a autocrítica, porque preserva o olhar socrático do saber limitado e que sempre se renova; a crítica é essencial, mas ainda mais profunda é a autocrítica, porque nela comparece o autor que continua aprendendo;

g) aprendizagem requer dedicação sistemática transformada em *hábito* permanente; aprendizagem adequada compatibiliza-se bem com formação permanente, indicando que é o caso estudar sempre; em parte isto é imposto pela perecibilidade do conhecimento, em parte por novos horizontes que sempre se descortinam; não adianta estudar de vez em quando, por acaso, aos solavancos; há que estudar todos os dias;

h) aprendizagem do professor tem que ser *profissional*, porque ele é profissional da aprendizagem; precisa, pois, estudar profissionalmente, como parte mais decisiva de sua profissão; quem não estuda, não tem aula para dar.

Todos os autores importantes e pedagogos conhecidos foram estudiosos profissionais. Podem ter escutado muitas aulas, mas o processo formativo se deu com base em seu esforço reconstrutivo sistemático. Formaram-se de dentro para fora, usando aulas e mesmo provas, mas sobretudo aprendendo na condição de autores. As grandes universidades não são conhecidas pelas aulas, mas pelas mentes brilhantes que aí se formam. Pesquisar e elaborar são habilidades imprescindíveis. Se "formação é o que resta depois que se esqueceu tudo", instrucionismo está descartado, porque imbeciliza.

É fundamental aprender na escola a estudar. Em geral aprendemos a reproduzir, o que coincide com não aprender. É sempre importante observar duas dimensões no estudo. Há o estudo individual, quando estudamos sozinhos e nos dedicamos ao trabalho intelectual com base na reflexão própria. É fundamental saber fazer isso bem, porque exige disciplina, perseverança e, de preferência, motivação e gosto. Mas há também o estudo em grupo, facilmente banalizado entre nós, mas de grande valor pedagógico, não só porque é complicado arregimentar um grupo, mas principalmente porque é desafio crucial elaborar consensos pertinentes. Em geral, os consensos são medíocres, porque só pode ser medíocre aquilo em que todos acreditam. Bastaria observar os consensos que saem do Congresso Nacional! Mas a história concreta é feita de tais consensos, sendo essencial imprimir-lhes a melhor qualidade possível. Para evitar a vagabundagem no trabalho em grupo, sugere-se que, antes do consenso elaborado final da equipe, cada membro faça seu texto próprio. De todos os modos, não se pode estudar sem texto próprio e coletivo, pela razão crucial de que não faz sentido socializar a ignorância.

Pela mesma razão é importante aprender a "ler", na acepção de Paulo Freire de "ler" a realidade. Trata-se de "contraler" (Demo, 1994), no sentido de ler na pretensão de autor, não de receptor. Significa que não vale passar por cima, do lado do autor, mas por dentro dele, desconstruindo e reconstruindo. Um bom livro precisa ser lido com caneta na mão, riscando tudo que possa ser interessante e, depois, reconstruindo as referências mais relevantes em textos *ad hoc*. Agora temos o computador: todo bom livro lido precisa ir para o computador, sob a forma de textos interpretativos e que podem sempre ser usados e recuperados. Podemos ler por cima, como se lê jornal. Mas, para aprender de verdade, é indispensável contraler os textos, para que possamos sair desta empreitada como autores cada vez mais reconstrutivos. Nem sempre lemos com prazer, porque nem tudo dá prazer. Muitas vezes temos de ler o que pouco nos interessa, por obrigação. O importante não é o prazer, mas a motivação, o envolvimento. Para fazer uma tese de doutorado, temos que ler, estudar, pesquisar muita coisa que jamais faríamos se dependesse apenas do prazer. Mas a motivação pode superar tudo isso e conferir sentido ao esforço. Não se trata do prazer do bobo alegre, mas da alegria do bom combate.

Nos professores teríamos de contar com a expectativa de que, devendo estudar profissionalmente, tivessem constante motivação para estudar. Professores que não lêem, estudam, elaboram, pesquisam, não cumprem a condição *sine qua non* de um professor minimamente adequado. Não sabem aprender e, por decorrência, não fazem o aluno aprender. Leitura é parte integrante desse negócio. Professor precisa ler todo dia, como "pão nosso de cada dia". Não é viável motivar o gosto pela leitura no aluno, se o professor não lê. Como este acredita que se aprende escutando aula, tomando nota e fazendo prova, leitura é atividade ociosa. A aula pode ser, aí, expediente dramaticamente imbecilizante, porque vende a noção fatídica de coisa tão pronta que só resta copiar e restituir bem copiada na prova. Assim é: professor que não estuda, só pode dar aula! Não faz o aluno estudar, porque ele mesmo não sabe estudar. Aula é, muitas vezes, anteparo da mediocridade de um docente que apenas copia e só consegue que os alunos copiem. Não é culpa dele, porquanto é vítima do sistema como todos os alunos e professores. Continua fazendo a instrução que lhe foi transmitida no curso para se tornar docente. Há muitos outros problemas, é claro. Muitos professores não lêem porque não podem comprar livros, ou porque não existem livros para comprar onde moram, ou porque não possuem tempo, após jornadas exaustivas de trabalho. Entretanto, apesar de toda miséria, não ler, estudar, aprender, é não ser professor.

## 3. DESACERTOS

Não tenho interesse em alimentar polêmica estéril sobre a aula, não só porque seria diálogo de surdos com os defensores fundamentalistas dela, mas principalmente porque há aula cabível, ao lado de uma maioria inaproveitável (Demo, 2004a). Como bem anota Manguel (1996), em sua história da leitura, a aula instrucionista faz parte do método escolástico, entendido este como aquele que tutelava qualquer tentativa autônoma de interpretação. Nossas escolas e universidades praticam ainda este método, à revelia de todas as teorias e práticas mais atualizadas de aprendizagem. Por isso, acredita-se tão piamente que aumentando as aulas, aumenta-se a aprendizagem, coisa que os dados não suportam. Os alunos comparecem para escutar um professor falar, em geral de maneira instrucionista – sua grande maioria não produziu o que fala. A rigor, não se pode dar aula a não ser do que se produz. Aula instrucionista, apenas para expor idéias alheias, é mais bem feita pela mídia, a cores, com efeitos especiais e gente bonita. Hoje, o que está nos livros e na mídia, não precisa ser repetido em sala de aula, porque, sabendo o aluno ler, a informação está disponível. Trata-se de outra tarefa, tipicamente maiêutica, que é reconstruir conhecimento, não apenas veicular informação para ser, a seguir, na prova, reproduzida. O papel do professor é socrático, sua função é formativa em termos autopoiéticos, não como preceptor, capataz. Desrespeitam-se completamente as condições básicas de aprendizagem reconstrutiva, à medida que os alunos são mantidos como massa de manobra de idéias alheias. Não se pesquisa ou elabora, não se fazem textos próprios, não se motiva a autoria, mantendo-se como paradigma de aprendizagem mera instrução.

O desacerto vem de longe. Vem principalmente do professor e do sistema em que é gerado. Neste sentido, não é o caso "culpar" o professor, porque é vítima deste sistema instrucionista. Não tendo aprendido a estudar profissionalmente, não é capaz de instituir esta habilidade nos alunos. Uma coisa é freqüentar um curso para chegar ao diploma. Outra coisa é estudar para a vida e, dentro dela, para o exercício profissional. Quando o ambiente escolar e acadêmico é mais adequado, estabelece-se um contexto de estudo rigoroso, sistemático, no qual cada aluno, sozinho ou em grupo, trata de reconstruir conhecimento. Basta ver como se fazem seminários. Em si é idéia pertinente. Na prática tendem a restringir-se a caricaturas reprodutivas. Dificilmente os seminários supõem que seus participantes compareçam com material próprio elaborado. Em geral, cada um fala o que lhe vem à cabeça, quase como numa sessão de *brain-storming*. Em vez de se socializarem as habilidades e competências, socializa-se a ignorância. Ao mesmo tempo, instala-se o abuso da idéia da inter ou transdisciplinaridade, como se uma pessoa sozinha conseguisse ser este poço de conhecimento em vários planos (Demo, 2000). Aceita-se o sábio genérico, que não sabe nada. Diferente será o seminário no qual cada participante fala o que elaborou, discute o que produziu, apresenta o que reconstruiu. É preciso solidificar o compromisso de que somente se afirma aquilo para o qual se tem base elaborada. Se isto fosse aceito, grande parte dos professores não teria nada para dizer, pois não estuda de verdade.

Daí segue a superficialidade gritante de aulas que passam fugazmente por autores, através de resumos ralos, mas, que, copiados pelos alunos, passam a ser a competência disponível. Temos exemplo flagrante disso com respeito a Piaget, um autor de envergadura genial, mas recepcionado entre nós sempre pela via de cacos de algumas idéias. É raríssimo encontrar alunos que realmente estudaram Piaget, por mais que falem em construtivismo todos os dias. Mas esta raridade é a mesma entre

professores: grande parte deles nunca pesquisou e elaborou Piaget, embora se imaginem capazes até mesmo de dar aula sobre construtivismo. Quem ouviu falar de construtivismo não pode dar aula de construtivismo. Para tanto é preciso pesquisar e elaborar, tornando-se autor de interpretação autônoma. É coisa lamentável que, sobretudo em cursos noturnos encurtados, os alunos sejam induzidos a reproduzir resumos caricaturais, porque já não se agüenta mais ler um livro inteiro, sobretudo quando é um texto complexo. Há dois encurtamentos comprometedores aí: a aula reproduzida, e o texto reproduzido. Ambos são da mesma laia. São tipicamente fraudes acadêmicas. Na escola é comum que o aluno não leia, porque o currículo prevê, no fundo, repasse de conteúdos, não sua digestão adequada. Impera o currículo extensivo, que entope o aluno de fora para dentro, de cima para baixo, deixando-o como objeto de idéias estranhas. No máximo, repete-as como papagaio. O problema maior, entretanto, não está no aluno. Está no professor papagaio.

Em geral, estudamos por obrigação, no dia antes da prova, premidos pelo tempo, e a contragosto. É raro o aluno que gosta de estudar. Decorre isto também de uma sociedade que não preza o conhecimento como referência fundamental das oportunidades de vida. Ainda é assim que, por exemplo, quando uma empresa contrata um economista, não pergunta onde se formou, porque o diploma – seja qual for sua procedência – basta. Entretanto, seria fundamental distinguir um economista que estudou cinco anos numa universidade de ponta de outro que estudou três anos apenas numa instituição noturna sem qualidade. Na verdade, o economista não é contratado para lidar com economia. Talvez seu trabalho seja burocrático, rotineiro, onde economia entra como enfeite. É por isso que encurtamos os cursos, porque, à luz desta banalização, é perda de tempo estudar mais e melhor. É também comum que empresas incitem seus funcionários a obterem nível superior em qualquer modalidade, deixando de lado a referência qualitativa. Na verdade, é um pretexto para pagar um pouco mais, esperando-se ainda que, tendo nível superior, o empregado torne-se mais útil. Estudar implica esforço sistemático e permanente de reconstrução do conhecimento, na condição de sujeito que inova e se renova. Algumas profissões percebem este desafio mais diretamente. Por exemplo, muitos médicos mantêm-se estudando sempre, porque sua área sofre renovações intempestivas da pesquisa e da tecnologia. Não estudar pode significar a perda de mercado.

Banaliza-se também facilmente a pesquisa. Uns dizem que é quimera, porque pesquisa é coisa de instituições e expertos sofisticados. Sem dúvida, pesquisa tem esta face da produção rebuscada de conhecimento. Mas, na esfera da educação, pesquisa é principalmente princípio pedagógico da aprendizagem adequada. É neste sentido que deve ser vista como expediente indispensável da formação do aluno (Galiazzi, 2003). Pesquisar não implica apenas domínio do metodo, implica, acima de tudo, oportunidade mais elevada de formação. Outros se satisfazem com caricaturas de pesquisa, esquecendo suas exigências metodológicas. Pesquisa não é qualquer coisa. Muito ao contrário, supõe procedimento metódico, refletido, bem feito, elaborado. Não por acaso, existe literatura infinita sobre metodologia científica (Demo, 2000). Toda pesquisa precisa ser minimamente um "questionamento reconstrutivo" (Demo, 1996): precisa questionar a realidade ou autores, e precisa reconstruir a realidade ou as análises disponíveis sobre a realidade.

Banaliza-se igualmente a elaboração, em geral mantida como cópia subalterna. Na alfabetização é assunto já muito debatido: não basta decodificar o alfabeto, é mister saber interpretar. No entanto, muitos alunos chegam à 8ª série e não entendem o que lêem. Ou seja, sabem decifrar letras e palavras, mas não são capazes de entender e

atribuir significados. Não possuem autoria. Não sabem pensar. É comum que professores de português não construam textos minimamente adequados de português, não porque não queiram ou não lhes interesse, mas porque, em geral, não sabem. Professor com texto próprio, autoria lídima, autonomia crítica e autocrítica é ainda peça rara. Por isso, aluno crítico e autocrítico será peça ainda mais rara.

Atrapalha muito, evidentemente, o regime de estudo à noite, depois de um dia exaustivo de trabalho. Por conta de nossas condições históricas, esta chance deve ser valorizada e preservada. Os jovens possuem o direito de estudar, quando lhes for possível. Por isso, este tipo de curso precisa ser visto com enorme cuidado e devoção. Não faz sentido aludir ao cansaço para encurtar o estudo, já que esta gente sofrida precisa tanto mais de bom estudo. De encurtamento não precisam. Em vez de serem submetidos a aulas infindáveis instrucionistas, seria muito mais inteligente usar o tempo para pesquisar e elaborar, fazer texto, montar experimentos, construir idéias. O que levam para a vida é esta habilidade de saber pensar, pesquisar, elaborar, não as aulas. Estas se perdem no vento, porque são, tendencialmente, apenas vento. Não adianta engolir conteúdos em penca e que logo mais já estão desatualizados, se já não estão no momento de os engolir. Ser profissional é principalmente saber renovar, todo dia, os conteúdos. Esta habilidade de renovar os conteúdos pressupõe, naturalmente, domínio de conteúdos, mas o desafio maior é renová-los. Saber renovar conteúdos é lidimamente saber aprender, estudar, pesquisar, elaborar. Se isto soubermos, podemos enfrentar novos desafios, até mesmo reconstruir a profissão se esta vier a caducar. Com meras aulas instrucionistas, ficamos na rua chorando o tempo perdido.

Tem sido objeto de discussão a aprendizagem virtual, algo que está chegando para valer. Muitos criticam acerbamente, porque a *internet* facilmente induz à cópia, e isto já é problema candente na escola e na universidade, mesmo em pós-graduações *stricto sensu*. Outros se preocupam com o excesso de informação, levando à desinformação (Hayles, 1999). Entretanto, como não há retorno, é melhor preocupar-se em como fazer e usar bem. Por exemplo, agora, com o ciberespaço disponível, é possível estudar em grupo sem sair de casa, porque podemos fazer a experiência da "presença virtual". A presença não é apenas física, por mais que isto possa ser visto como um susto. A própria disponibilidade astronômica de informação pode ser visualizada como oportunidade crucial, desde que se saiba transformá-la em conhecimento disruptivo. A nova mídia precisa comparecer como chance inovadora de aprendizagem tanto mais reconstrutiva, porque os ambientes oferecem condições muito mais aprimoradas de pesquisa e elaboração. O fato de abusarmos tão facilmente disso não o torna execrável. Na prática, a fraude acadêmica não existe apenas no mundo virtual. Na presença física também (Silva, 2001; 2003). "Colar" talvez seja a coisa mais criativa que restou de uma escola instrucionista!

Nosso atraso está, especificamente, na idéia comum de que escola e universidade são um monte de salas de aula. Quando dizemos que estamos estudando na escola e na universidade, estamos dizendo que freqüentamos aulas. O tempo mais importante na escola e na universidade não é o de aula, mas o de estudo. Em vez de ter aula o tempo todo, seria muito mais clarividente ter algumas aulas, reservando-se a maior parte do tempo para pesquisa e elaboração. Para tanto, é preferível, de longe, o currículo intensivo (Demo, 1996; 2004b), através do qual, em vez de alongar a transmissão de conteúdo, nos centramos em seu estudo verticalizado. Carregar nas costas toneladas de conteúdos dos outros não faz um profissional. Mas faz um profissional saber discutir conteúdos e renová-los permanentemente. Ainda nos persegue o estigma do vestibular. Para entrar numa universidade gratuita de bom nível nos submetemos a cursinhos instrucionistas desbragados. Memorizamos

conteúdos sob pressão por vezes desumana, e os esquecemos logo em seguida, razão pela qual é preciso refazer o mesmo cursinho, caso não se passe no vestibular. Não se aprende para a vida, mas para a prova. Como conseqüência, ficamos com apostilas, textos sempre encurtados, caricaturais, fórmulas prontas, de ninguém, cuja vantagem pretensa é que já vêm "bem pensadas"; basta reproduzir. Os espertos ganham fortunas com tais trambiques, enquanto os incautos os engolem como pílulas de salvação. Na verdade, não são nem água benta.

PARA CONCLUIR:

O Brasil precisa estudar! Em especial seus professores.

BIBLIOGRAFIA:


BURKE, P. 2003. Uma História Social do Conhecimento – De Gutenberg a Diderot. Zahar Editores, Rio de Janeiro.

DEMO, P. 1994. Pesquisa e Construção de Conhecimento - Metodologia científica no caminho de Habermas. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

DEMO, P. 1996. *Educar pela Pesquisa*. Autores Associados, Campinas.

DEMO, P. 2000. Metodologia do Conhecimento Científico. Atlas, São Paulo.

DEMO, P. 2002. Complexidade e Aprendizagem - A dinâmica não linear do conhecimento. Atlas, São Paulo.

DEMO, P. 2004. Aprendizagem no Brasil - Ainda muito por fazer. Mediação, Porto Alegre.

DEMO, P. 2004a. "Aula não é necessariamente Aprendizagem". In: *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, CESGRANRIO, Rio de Janeiro, Vol. 12/44, p. 669-695.

DEMO, P. 2004b. *Universidade, Aprendizagem e Avaliação*. Mediação, Porto Alegre.

DEMO, P. 2005. *Argumento de Autoridade X Autoridade do Argumento*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

GALIAZZI, M.C. 2003. Educar pela Pesquisa – Ambiente de formação de professores de ciências. Editora UNIJUÍ, Ijuí.

GORZ, A. 2005. O Imaterial - Conhecimento, valor e capital. ANNABLUME, São Paulo.

HAYLES, N.K. 1999. How We Became Posthuman - Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics. The University of Chicago Press, Chicago.

HOFSTADTER, D.R. 2001. Gödel, Escher, Bach – Um entrelaçamento de gênios brilhantes. Editora UnB, Brasília.

INEP. 2003. *Estatísticas do Professor*. MEC/INEP, Brasília (www.inep.gov.br).

MANGUEL, A. 1996. *Uma História da Leitura*. Companhia das Letras, São Paulo.

MATURANA, H./VARELA, F. 1994. De Máquinas y Seres Vivos – Autopoiesis: la organización de lo vivo. Editorial Universitaria, Santiago.

MATURANA, H. 2001. Cognição, Ciência e Vida Cotidiana. Organização de C. Magro e V. Paredes. Ed. Humanitas/UFMG, Belo Horizonte.

MINK, O.C., OWEN, K.Q., MINK, B.P. 1993. *Developing High-performance People – The art of coaching*. Perseus Books, New York.

OWENS, R.G. (Ed.). 2004. Organizational Behavior in Education – Adaptive leadership and school reform. Pearson, New York.

PRENSKY, M. 2001. *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill, New York.

SAEB. 2004. *Resultados do Saeb 2003*. MEC/INEP, Brasília (www.inep.gov.br).

SILVA, M. 2001. *Sala de Aula Interativa*. Quartet, Rio de Janeiro.

SILVA, M. (Org.) 2003. Educação Online - Teorias, práticas, legislação, formação corporativa. Loyola, São Paulo.

UNESCO. 2004. *O Perfil dos Professores Brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam...* Editora Moderna, São Paulo.